



Eigentijds toetsen en beoordelen

Desirée Joosten-ten Brinke

We are what we think.

All that we are arises from our thoughts.

With our thoughts, we make our world.

- Historical Buddha -

Toetsafname

Itemv

Validiteit

Absoluut beoordelen

Afl

Taxonomie Bloom

Assessment of Prior Learning

Beoordelen

Methodenmix

Toetskwaliteit

Normgerelateerd beoordelen

Toetsvormen

Toetsen

Summatief beoordelen

Schriftelijke toets

Zelfsturing

Formatief beoordelen

Leerdoelen

Communicatie

Cesuur

Hotspotvraag

Scoremodel

Criteriumgericht beoordelen

Computertoetsen

Duurzaam beoordelen

Feelboard

Authentiek

Kwaliteitscriteria

Beoordelingseffecten

Rubric

Itemanalyse

Onderscheidend vermogen

Toetsafname

Visie

Eigentijds toetsen en beoordelen

Lectorale rede uitgesproken bij de aanvaarding van de functie
van lector Eigentijds toetsen en beoordelen aan de Fontys
Lerarenopleiding Tilburg op 4 februari 2011 door

Dr. Desirée Joosten-ten Brinke

Inhoudsopgave

Inleiding	5
1. Het brede perspectief van toetsen en beoordelen	7
2. De voorbeeldige leraar	9
2.1 Toetsen en beoordelen bij de lerarenopleiding	10
2.1.1 Het onderwijsaanbod over toetsen en beoordelen	10
2.1.2 De meest gebruikte toetsvormen	11
2.1.3 Toetsen en beoordelen in de lerarenopleiding, samengevat	15
2.2 Toetsen en beoordelen in het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs	16
2.2.1 Het voortgezet onderwijs	16
2.2.2 Het middelbaar beroepsonderwijs	19
2.2.3 Toetsen en beoordelen in het voortgezet onderwijs en mbo, samengevat	19
3. Kwaliteit van eigentijds toetsen en beoordelen	20
3.1 Kwaliteit van beoordelen voor leven lang leren	21
3.2 Kwaliteit van toetsprogramma's	22
3.3 Kwaliteit van toets- en beoordelingsinstrumenten	25
3.4 Kwaliteit van taken, opdrachten of items	26
4. De rol van lerarenopleiders en leraren	28
5. Het lectoraat	30
5.1 Professionele praktijk	30
5.2 Onderzoek en wetenschap	33
5.3 Bijdrage aan de innovatie van het curriculum	35
6. Dankwoord	37
7. Referenties	39
Curriculum vitae	45

Inleiding

Toetsen en beoordelen zijn cruciale elementen in het beroep van de leraar en lerarenopleider. Leraren moeten in staat zijn om op de juiste wijze toetsen te ontwikkelen en in te zetten in het onderwijs om een goed oordeel te kunnen geven over de ontwikkeling van leerlingen. Van lerarenopleiders mag je verwachten dat zij enerzijds het goede voorbeeld laten zien aan de eigen studenten in de inrichting en vormgeving van de eigen toetsing en beoordeling van studenten en anderzijds de studenten expliciet leren hoe je als leraar bewust en bekwaam toetst en beoordeelt. Het doel van het lectoraat 'Eigentijds toetsen en beoordelen' is leraren, lerarenopleiders en studenten verder te professionaliseren tot bewuste en bekwame beoordelaars.

Toetsen omvat in zowel praktische als theoretische zin meer dan het construeren van een toets alleen: het vormt de ruggengraat in het curriculum van de opleiding en is daarmee een sterk sturende factor in het bepalen van de kwaliteit van het onderwijs. Een toetsprogramma dat op een juiste manier is ingericht maakt duidelijk welke leerresultaten bereikt moeten worden en geeft daarmee richting aan de inhoud van het onderwijs. Eigentijds toetsen en beoordelen betekent dat toetsen en beoordelen passen in het huidige denken over onderwijs. Dit betekent een visie waarbij een leven lang leren, duurzaamheid en kwaliteit in samenhang herkenbaar moeten zijn in de uitwerking van het toetsbeleid van opleidingen. De uitdaging is om ten aanzien van een veelheid aan toetsaspecten te zorgen voor goede kwaliteit. Gezien het belang van kwalitatief goed toetsen en beoordelen zullen lerarenopleidingen moeten investeren in het ontwikkelen en onderzoeken van hun bekwaamheid rondom 'Eigentijds toetsen en beoordelen'. Deze intentie is door Fontys lerarenopleiding Tilburg opgepakt door dit thema te kiezen voor mijn lectoraat.

In deze rede zal ik uiteenzetten hoe volgens mij bewuste en bekwame lerarenopleiders en leraren bijdragen aan de kwaliteit van toetsen en beoordelen in de eigen lerarenopleiding en in het werkveld van de studenten, het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs.

Ik zal eerst ingaan op het specifieke belang van de kwaliteit van toetsen en beoordelen voor lerarenopleidingen. Daarna presenteer ik een kwaliteitskader voor eigentijds toetsen en beoordelen. Op basis van dit kader zal ik tot slot aangeven welke plannen het lectoraat heeft om bij te dragen aan de ontwikkeling tot bewuste en bekwame lerarenopleiders en leraren ten aanzien van de kwaliteit van eigentijds toetsen en beoordelen.

1. Het brede perspectief van toetsen en beoordelen

Toetsen en beoordelen zijn basisconcepten in het onderwijs waar een hele wereld van ontwerpen, ontwikkelen en evalueren achter zit. Toetsen en beoordelen vormen een eenheid. Bij toetsen gaat het om de keuze voor het instrument om te meten en bij beoordelen om het toekennen van een waarde aan een meting op basis van vooraf opgestelde criteria. Het bewust inzetten van toetsen om te komen tot een beoordeling is belangrijk. De gevolgen voor studenten, leerlingen en instellingen zijn vaak groot. Verkeerde keuzes van beoordelingsvormen kunnen leiden tot uitspraken over studenten of leerlingen die niet valide of betrouwbaar zijn. Onterecht te laag beoordelen kan gevolgen hebben voor bijvoorbeeld de studieduur van de studenten; Aan de andere kant heeft het onterecht te hoog beoordelen van studenten of leerlingen gevolgen voor het vertrouwen van de maatschappij in diploma's (Onderwijsraad, 2010).

Toetsen en beoordelen is al sinds jaar en dag verbonden aan onderwijs en de laatste decennia zijn vele ontwikkelingen te zien in het toetsdomein. Deze ontwikkelingen hebben betrekking op (1) de sturende functie van toetsing op het leren, (2) de toets als onderdeel van het onderwijsconcept en (3) het belang van leren in informele en non-formele contexten.

Het besef dat toetsen en beoordelen sturend is voor zowel het leerproces en de ontwikkeling van studenten als voor optimalisatie van de kwaliteit van het onderwijs is een belangrijke ontwikkeling vanuit de jaren negentig (zie bijvoorbeeld Boud, 2000; Brown, Bull, & Pendlebury, 1997; Longhurst & Norton, 1997; Sluijsmans, 2008; Van der Vleuten & Schuwirth, 2005). Studenten passen hun leergedrag aan aan de vorm van toetsen en beoordelen. Toetsen kunnen een summatieve of formatieve functie hebben. Beide vormen beïnvloeden het leren. Toetsing is summatief als het een afsluitende bedoeling heeft. De beoordeling is gericht op het nemen van een beslissing over het niveau van een student, over zakken of slagen of over toelaten of selecteren. Dit in tegenstelling tot een formatieve evaluatie waarbij de beoordeling gericht is op de begeleiding van het leerproces. Formatieve beoordeling geeft informatie over de ontwikkeling van het leren van studenten. Het is wenselijk dat de formatieve en summatieve toetsing in elkaars verlengde liggen en op elkaar aansluiten (Shavelson e.a., 2008). De sturende functie van toetsen geldt niet alleen voor het leergedrag van studenten. Ook voor de ontwikkelaars van onderwijs is de toets of het resultaat van toetsing sturend. Zij passen het onderwijs aan op grond van de eisen die gesteld worden vanuit accreditatie en externe beoordelingen. De uitkomsten van beoordelingen geven belangrijke aanwijzingen voor het onderwijs, zowel ten aanzien van de individuele leerling, de klas, als de opleiding.

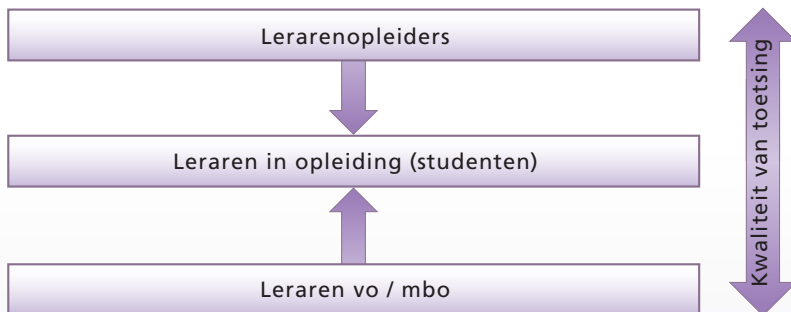
Een ander belangrijk besef is dat toetsen en beoordelen onderdeel is van een onderwijsconcept en daarom ook optimaal moet passen bij het onderwijsconcept (Linn, 1990; Shepard, 2000). Afhankelijk van het doel van het onderwijs wordt bepaald wat de meest geschikte toetsvorm is. Het doel van onderwijs is driedelig (Biesta, 2009). Ten eerste is een hoofdfunctie het kwalificeren van lerenden. Kennis, vaardigheden en begrip ter voorbereiding op een vervolgopleiding of het uitvoeren van het werken als leraar, moeten worden bijgebracht. Ten tweede heeft onderwijs een socialiserende functie. Door deze socialiserende functie, kunnen lerenden functioneren in hun sociale en culturele omgeving. Voor leraren is het niet alleen van belang om kennis over te kunnen dragen, maar is de band met leerlingen en collega's belangrijk voor goed functioneren. Een derde functie is het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van het zelfbewustzijn van lerenden. Vanuit deze functies wordt van leraren een kritische reflectieve houding verwacht ten aanzien van de eigen beroepsuitoefening en die van collega's. Toetsen en beoordelen moet dan ook op al deze functies aansluiten. Bij competentiegericht onderwijs hoort competentiegericht beoordelen. Kennis en vaardigheden zijn daarbij onderdeel van een competentie. Wat leerlingen en studenten leren, moeten zij in authentieke situaties kunnen gebruiken. Competentiegericht toetsen en beoordelen betekent een streven naar een samenhangend programma van toetsen en beoordelen, waarbij de kwaliteit niet alleen de afzonderlijke onderdelen betreft maar ook de evenwichtige samenstelling van het geheel (Baartman, Bastiaens, Kirschner, & Van der Vleuten, 2006). De ontwikkeling van valide en betrouwbare toetsen blijft een belangrijk onderzoeksonderwerp. Onderdeel van huidige onderwijsconcepten is het gebruik van elektronische leeromgevingen. Digitale ontwikkelingen geven de mogelijkheid om op een andere en mogelijk efficiënte manier te toetsen. Digitale voorkennistoetsen en voortgangstoetsen zijn hiervan mooie voorbeelden.

Als derde ontwikkeling noem ik het concept van leven lang leren. Dit concept brengt het besef met zich mee dat mensen niet alleen leren in formele contexten, zoals het voortgezet onderwijs of een hogeschool, maar ook in informele en non-formele contexten. Bij formeel leren is het leren doelbewust en gebaseerd op het verwerven van kennis, vaardigheden of competenties met bijbehorende certificaten of diploma's (bijvoorbeeld opleidingen, trainingen). Bij non-formeel leren is het leren ook doelbewust en vindt het plaats in een gestructureerde omgeving, maar is er geen algemene erkenning van afgegeven certificaten (bijvoorbeeld een typecursus). Informeel leren ten slotte voltrekt zich onbewust, is ongestructureerd en leidt niet tot certificering (bijvoorbeeld leiding geven aan een tennisclub). Informele en non-formele leeromgevingen kunnen ook een bijdrage leveren aan expertise van studenten en leerlingen. Deze expertise kan relevant zijn voor een opleiding en kan dan officieel worden gewaardeerd in de formele context van leren (Livingstone, 2000).

2. De voorbeeldige leraar

De lerarenopleidingen van FLOT leiden studenten op tot leraar voortgezet onderwijs of middelbaar beroepsonderwijs. Deze opleiding wordt verzorgd door lerarenopleiders vanuit het principe dat de didactiek die door de lerarenopleiding wordt gestimuleerd, voorbeeldig is voor de didactiek die gebruikt wordt in de reële werksituatie; het zogenoemde congruentieprincipe (Koster & Korthagen, 1997; Swennen, Lunenberg, & Korthagen, 2008). De opleiding moet het goede voorbeeld geven aan de studenten wat betreft de inrichting en vormgeving van het eigen toetsbeleid, het beoordelen van de studenten en het reflecteren op eigen handelen. Studenten leren hierdoor impliciet hoe kwalitatief goed toetsen en beoordelen eruit ziet. Om ervoor te zorgen dat studenten dit voorbeeldgedrag ook herkennen als goed voorbeeld is het nodig dat de keuzes geëxpliciteerd worden en gelinkt worden aan relevante theorieën (Swennen e.a., 2008). Daarnaast moet de opleiding de studenten ook expliciet leren hoe je als leraar en als school(team) goed gefundeerd gebruik maakt van vormen van toetsen en beoordelen, aangepast aan schooltype, leerlingen en leerdoelen.

Een deel van de opleiding, bijvoorbeeld tijdens stages, wordt de student opgeleid door leraren in de scholen. Ook van deze leraren wordt verwacht dat zij studenten in hun eigen werk met leerlingen zelf laten zien hoe je de leerlingen goed beoordeelt en dat zij adequaat bijdragen aan de beoordeling van de ontwikkeling van de studenten. Dus zowel de lerarenopleider als de leraar in het werkveld moet voorbeeldig gedrag tonen (Figuur 1).



Figuur 1. Lerarenopleiders en leraren voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs zijn voorbeeld voor de studenten, de leraren in opleiding.

Om ervoor te zorgen dat de student geen tegenstrijdige voorbeelden ziet is het nodig dat de lerarenopleiders en de leraren van het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs eenzelfde taal spreken met betrekking tot toetsen en beoordelen. Bewust en bekwaam omgaan met toetsen en beoordelen door beide partijen is voorwaardelijk om studenten optimaal te begeleiden in hun ontwikkeling op het gebied van toetsen en beoordelen. Dit betekent dat de lerarenopleider en de leraar zich ook bewust moeten zijn van de dubbelrol van de student. De student bij een lerarenopleiding is aan de ene kant, bij de lerarenopleiding, *consument of afnemer* van het toetsprogramma en aan de andere kant, het voortgezet onderwijs of middelbaar beroepsonderwijs, *producent of aanbieder* van een toetsprogramma. Door het zelf doorlopen van het voortgezet onderwijs en/of middelbaar beroepsonderwijs is de student tevens in het werkveld ervaringsdeskundige.

De inzet van toetsen en beoordelen in de verschillende typen van onderwijs varieert. Deze variatie is er niet alleen tussen de lerarenopleiding enerzijds en voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs anderzijds, maar ook tussen en binnen voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs zijn grote verschillen. In de volgende paragrafen geef ik een beeld van toetsen en beoordelen in deze onderwijstypen.

2.1 Toetsen en beoordelen bij de lerarenopleiding

2.1.1 Het onderwijsaanbod over toetsen en beoordelen

Het onderwerp 'toetsen en beoordelen' is een onderdeel van het curriculum van de lerarenopleiding dat de studenten zowel conceptueel als praktisch moet voorbereiden op hun beroepsuitoefening als leraar, als aanbieder van toetsen. Studenten moeten in hun opleiding een goed beeld krijgen van de rol die toetsen en beoordelen in het onderwijs heeft. In het huidige curriculum is een module toetsing ondergebracht bij vakdidactiek. Afhankelijk van de opleiding heeft deze module 1 tot 3 studiepunten. Een voorbeeld van doelen die daarbij nagestreefd worden zijn (bij vakdidactiek van de opleiding Gezondheid, Zorg en Welzijn):

- De student kan diverse toetsvormen, zoals digitale toetsen, praktijktoetsen en theorietoetsen, analyseren en ontwerpen;
- De student heeft kennis van doelen voor toetsen en evalueren binnen de verschillende didactische leerwegen;
- De student heeft kennis van verschillende vormen van toetsing en evaluatie van product en proces van schoolvakken, begrip en vaardigheden;
- De student kan praktische aspecten van onderwijs- en leerprocessen toepassen: cijfers geven, toetsen afnemen, foutenanalyse maken, toetsen in variaties;
- De student heeft kennis van Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA's) en (praktische) schoolonderzoeken met argumenten voor gemaakte keuzes.

De vraag is of elke opleider dezelfde betekenis geeft aan deze doelen. De formuleringen zijn vrij breed en kan door lerarenopleiders op verschillende manieren uitgewerkt worden, waardoor het risico aanwezig is dat studenten onvoldoende voorbereid worden op de mogelijkheden van toetsen en beoordelen.

2.1.2 De meest gebruikte toetsvormen

In de rol van *ontvanger* van toetsen komt een student bij de lerarenopleidingen verschillende toetsvormen tegen. De afgelopen decennia heeft er een verschuiving plaats gevonden van kennisgericht opleiden naar competentiegericht opleiden waardoor een verandering te zien is in het begeleiden en beoordelen van studenten. Dit heeft geleid tot het gebruik van andere toetsvormen, zoals portfolio assessment, performance assessment, peer- en self-assessment naast de traditionele toetsvormen als schriftelijke en mondelinge toetsen. Met deze toegevoegde toetsvormen worden studenten meer betrokken bij toetsen en beoordelen en hebben de studenten een grotere verantwoordelijkheid in het aantonen van hun competenties.

Een eerste stap van het lectoraat was het in kaart brengen van de manier van toetsen en beoordelen bij FLOT. Deze intentie sloot aan bij de activiteiten van de expertisegroep toetsing (Van de Sande e.a., 2010) die begonnen was met het inventariseren van de toetsvormen die gebruikt worden in de eerste drie jaar van de bachelorprogramma's van de verschillende opleidingen en in de masteropleidingen. De mate waarin de toetsvormen ingezet worden is afgeleid van het aantal studiepunten dat behaald kan worden voor een module waarbij de genoemde toetsvorm gebruikt wordt. Voor de inventarisatie is de indeling van de toetsvormen gebaseerd op Jaspers en Heijmen-Verstegen (2005), Nedermeijer en Pilot (2000) en Van Berkel en Bax (2006). De categorie werkstukken is onderverdeeld in onderzoeksverslagen, essays, reflectieverslagen, dossiers en portfolio's. De laatste twee onderscheiden zich in de mate van sturing door de docenten. Bij een dossier vraagt de docent om specifieke producten aan te leveren, bij portfolio's bepaalt de student welke bewijzen hij of zij aanlevert om een competentie aan te tonen.

	Schriftelijke toetsen	Werkstukken	Mondelinge toetsen	presentaties	Performance assessments
Bacheloropleidingen	52	34	6	4	4
Masteropleidingen	42	39	7	10	2
Totaal	49	36	6	6	3

Tabel 1. Verdeling (in %) van toetsvormen over de bachelor- en masteropleidingen van Fontys Lerarenopleiding Tilburg. De stage is bij deze inventarisatie buiten beschouwing gelaten.

Uit deze inventarisatie blijkt dat zowel voor de bacheloropleidingen als de masteropleidingen nog altijd een groot deel van de studiepunten behaald wordt door middel van de schriftelijke toetsen (zie tabel 1). Bij de masteropleidingen worden naast de schriftelijke toetsen voor ongeveer evenveel studiepunten werkstukken ingezet. Presentaties zijn bij de masteropleidingen nadrukkelijker aanwezig dan bij de bacheloropleidingen. Uit interviews met studenten door de themagroep toetsing van FLOT kwam naar voren dat studenten, in hun rol als student, graag een mix van toetsmethoden in het curriculum willen zien, dat ze die toetsen krijgen waarmee ze daadwerkelijk kunnen aantonen wat ze kennen en kunnen en dat ze na de toets inhoudelijke feedback krijgen (Paijmans, Oomens, e.a., 2010).

Peer-assessment en zelfbeoordeling

Peer-assessment, waarbij studenten elkaars producten en/of processen beoordelen aan de hand van (eventueel zelf opgestelde) criteria, wordt als toetsvorm bij FLOT nog maar incidenteel gebruikt. Omgangskunde zet deze toetsvorm het meest structureel in. Peer-assessment wordt bij een aantal andere opleidingen als pilotstudie ingezet. Op deze pilots kom ik in het laatste deel van mijn rede terug. Het op de juiste manier inzetten van peer-assessment stimuleert de ontwikkeling van een kritische, professionele houding (Sluijsmans, Brand-Gruwel, & Van Merriënboer, 2002). Op dit moment is het inzetten van peer-assessment in veel gevallen gebaseerd op een individueel bewustzijn van lerarenopleiders van de mogelijkheden van peer-assessment, en niet op basis van een algemeen beleid op dit punt.

Zelfbeoordeling komt bij FLOT op verschillende manieren voor. Ten eerste als een diagnostisch instrument voorafgaand aan schriftelijke toetsing. Daarnaast komt het veelvuldig voor binnen portfolio assessments, waarbij de nadruk dan niet ligt op de zelfbeoordeling, maar op zelfreflectie. Zelfbeoordeling is een beoordelvorm waarbij studenten zelf betrokken zijn bij het beoordelen van hun eigen leren, waarmee de student inzicht krijgt in het eigen leerproces (Boud & Falchikov, 1989; Fiddler & Marineau, 2008). Zelfbeoordelingen worden gezien als een essentieel onderdeel van het ontwikkelingsgerichte beoordelen (Black & William, 1998). Studenten moeten hierbij kritisch naar zichzelf, hun eigen producten en processen kijken op basis van vooraf opgestelde criteria. Op basis hiervan stellen ze vast in hoeverre ze voldoen aan de criteria en wat ze nog moeten doen om verder te groeien. Zelfbeoordeling is echter pas effectief als er ook zelfreflectie aan gekoppeld is (Joosten-ten Brinke, Blom, & Meusen, in ontwikkeling). Bij zelfreflectie kijkt de student wat de zelfreflectie betekent voor zijn of haar verdere ontwikkeling. De zelfreflectie leert studenten kritisch te kijken naar de manier waarop ze geleerd hebben en het resultaat dat ze daarmee bereikt hebben. De videoreflectie die bij de opleiding omgangskunde gebruikt wordt heeft volgens de studenten een groot leereffect (Paijmans, Oomens, e.a., 2010). Bij de opleiding

Natuurkunde van FLOT constateerde Blom (2010) dat een groot aantal toekomstige leraren nauwelijks reflecteerden. Ze gaven hiervoor als reden op dat ze bij het projectwerk niets nieuws leerden. Bij doorvragen bleken er echter grote verschillen te bestaan in wat de studenten onder 'leren' verstaan. Sommigen benoemen leren uit een boek of leren tijdens de les uitsluitend als leren, terwijl anderen ook aspecten van de persoonlijke ontwikkeling als een leerproces zien. Via een discussie gingen de studenten zich realiseren dat je ook dingen kunt leren, die je vooraf niet gepland hebt. In reactie hierop heeft Blom (2010) het 'leerwinstdocument' ontwikkeld. Onder de term 'leerwinst' verstaat zij die leerresultaten die je in de richting van het ontwikkelingsdoel brengen. Het leerwinstdocument structureert de zelfreflectie aan de hand van vooraf gestelde leerdoelen.

De mogelijkheden van EVC

Een beoordelvingsvorm die zowel binnen als buiten het onderwijs gebruikt wordt is Erkenning van Verworven Competenties (EVC). De kern van EVC is dat er gekeken wordt naar wat een individu weet en kan met als doel erkenning van dit eerdere leren, onafhankelijk van de manier waarop geleerd is (Joosten-ten Brinke, Sluijsmans, Brand-Gruwel, & Jochems, 2008). Bij FLOT is EVC mogelijk voorafgaand aan de opleiding, bijvoorbeeld bij de zij-instroom, bij de stage en bij flankerend onderwijs.

EVC is ten eerste een visie op leren. In de context van leven lang leren wordt geanalyseerd wat mensen al geleerd hebben in informele, non-formele en formele contexten. Op basis van waardering voor deze competenties kunnen individuen zich gericht verder ontwikkelen in het werk of door middel van opleiding. Het ervaringscertificaat (dit is het resultaat van een EVC beoordeling) en/of het portfolio dat in een EVC procedure ontwikkeld wordt kan gebruikt worden om aan opleidingen of werkgevers te tonen welke kwaliteiten iemand heeft.

Zowel voor de student als de opleiding biedt EVC voordelen. Studenten kunnen op basis van EVC vrijstelling krijgen voor studieonderdelen waarvan de inhoud overeenkomt met de competenties die de student al in huis heeft. Hierdoor kan tijd worden bespaard omdat de student minder studieonderdelen dient te doen. Doordat de student als onderdeel van de procedure bewust terugkijkt naar wat hij in het verleden gedaan heeft en welke competenties hij in huis heeft, geeft dat vaak ook informatie over de competenties die de student nog verder wil ontwikkelen. Het verduidelijkt de keuze. Dat kan dan soms ook betekenen dat een student juist niet aan een opleiding begint, omdat die niet goed aansluit bij de nog te ontwikkelen competenties of dat de student juist extra tijd nodig zal hebben om het eindniveau van de opleiding te behalen. Het in kaart brengen van de eigen competenties levert een positieve bijdrage aan het zelfbewustzijn en zelfvertrouwen van studenten.

Ook voor onderwijsinstellingen is EVC interessant omdat het de toegankelijkheid van de opleidingen vergroot. Studenten die voorheen niet toelaatbaar waren omdat ze niet over de juiste diploma's of certificaten beschikten, kunnen met EVC wel toegelaten worden. Tevens biedt EVC de mogelijkheid om op basis van de competenties van een student een nog te volgen studiep pad af te spreken. Hierdoor wordt voorkomen dat studenten studieonderdelen volgen die ze al beheersen en zo wordt de kosten-effectiviteit van opleidingstrajecten bevorderd. EVC vergroot de mogelijkheden om te komen tot goede samenwerking tussen opleidingen en de arbeidsmarkt.

EVC is niet alleen effectief aan het begin van een opleiding, maar ook tijdens een opleiding. Studenten werken in, maar zeker ook naast hun formele opleiding aan de verdere ontwikkeling van hun competenties. Getrainde assessoren beoordelen zowel voorafgaand aan de opleiding als tijdens de opleiding de competenties van studenten aan de hand van portfolio's, performances en criterium gerichte interviews.

Digitale uitwerkingen

Door ICT-mogelijkheden heeft toetsen en beoordelen een extra dimensie gekregen. Veel opleidingen werken met een elektronische leeromgeving (o.a. N@tschool, Blackboard) waardoor studenten meer tijd- en plaats onafhankelijke kunnen studeren en communiceren. De digitale component bij toetsing zien we terug in het gebruik van digitale portfolio's, digitale kennistoetsen, digitale voorkennistoetsen en het inzetten van nieuwe toetsvormen bij digitale toetsen. Digitale toetsing vraagt naast standaard kwaliteitscriteria voor goede toetsing om specifieke kwaliteitscriteria, zoals veiligheid en technische mogelijkheden (Draaijer & Hartog, 2007).

Een voorbeeld bij de lerarenopleidingen van het gebruik van digitale toetsen is het project Werken aan Kwaliteit (WAK, voorheen K3 genoemd). In dit project worden kennistoetsen ontwikkeld die aansluiten bij een brede kennisbasis (HBO-raad, 2008). Het project is gericht op de totstandkoming en invoering van landelijke kennisbases, kennistoetsen en kennisbanken. Voor 17 vakken van de tweedegraads opleidingen zijn landelijke kennisbases ontwikkeld. Per kennisbasis wordt bekeken of het haalbaar is om hiervoor digitale, landelijke toetsen of instellingsgebonden toetsen te ontwikkelen. In november 2010 zijn hiervoor toetspilots uitgevoerd bij zeven vakken. Deze toetsen worden geëvalueerd en bijgesteld. Het Algemeen overleg Directeuren Educatieve Faculteiten heeft in 2009 besloten om op twee momenten digitale kennistoetsen in te voeren. De eerste toets vindt plaats na de propedeuse. Deze toets zal instituutafhankelijk worden ingevoerd en zal geen landelijke cesuur hebben. Dit betekent dat instituten zelf mogen beslissen of het een summatieve of een formatieve toets betreft, over welk deel van het curriculum en welke rol deze toets zal spelen binnen het curriculum. De tweede toets is een summatieve eindtoets over het vastgestelde deel van de kennisbasis. Deze toets vindt plaats voorafgaand aan de afsluitende (LIO) stage en is voorwaardelijk voor deelname

aan het startbekwaamheidsassessment, waarmee aan het eind van de lerarenopleiding de bekwaamheid van de student om als leraar te starten wordt vastgesteld. Voor het ontwikkelen van de toetsen wordt gewerkt met Questionmark Perception.

In het WAK-project wordt de inzet van kennistoetsen als voortgangstoets niet verder uitgewerkt, maar dat zou wel een mogelijkheid voor de toekomst kunnen zijn. Doel van een voortgangstoets is het toetsen van de kennis van studenten afgemeten aan de einddoelen van de gehele opleiding (Heijmen-Versteegen & Peeters, 2002; Hendricks, Kok, & De Bruijn, 2008; Van Berkel & Bax, 2006; Van der Vleuten, Verwijnen, & Wijnen, 1996). Doordat studenten niet in de gelegenheid zijn om zich specifiek voor deze toets voor te bereiden, wordt bij voortgangstoetsen functionele kennis getoetst in plaats van kortetermijnkennis (Van der Vleuten, Verwijnen, & Wijnen, 1996). Studenten leggen deze toets meerdere malen tijdens hun studie af. Studenten die verder zijn met hun studie zouden dan naar verwachting hoger moeten scoren op deze toets, dan studenten die nog aan het begin van hun studie staan. De kennisontwikkeling van studenten kan met de voortgangstoets goed gevolgd worden. Bovendien kunnen studenten van één opleiding maar ook van verschillende lerarenopleidingen in het land binnen een studiejaar met elkaar vergeleken worden en over studiejaar heen. Ondanks dat in de opzet verondersteld wordt dat het niet zinvol is voor studenten om toetsgericht voor de voortgangstoets te studeren, heeft Van Til (1998) aangetoond dat studenten van de medische universitaire opleiding daar toch wel toe neigen. De specifieke toetsvoorbereiding heeft echter geen effect op de resultaten.

Discussies over het invoeren van centrale eindtoetsen en voortgangstoetsen lijken haaks te staan op competentiegericht beoordelen. Het risico is dat de kenniscomponent weer volledig losgeweekt wordt uit de competentie. Het invoeren van centrale eindtoetsen heeft echter ook verschillende voordelen. De vergelijkbaarheid van opleidingen kan verhoogd worden. De concurrentie die hieruit volgt zou kunnen leiden tot een verhoging van de kwaliteit van de afgestudeerde student. Van belang daarbij is dat de eindtoets niet de enige toets is waarop de competenties van de studenten beoordeeld worden, maar dat het een onderdeel is van het competentie assessment programma. De eindtoets hoeft dan ook niet per definitie een kennistoets te zijn.

2.1.3 Toetsen en beoordelen in de lerarenopleiding, samengevat

Uit bovenstaande, zeker niet volledige, beschrijving blijkt dat studenten binnen de grenzen van de lerarenopleiding op verschillende manieren en in verschillende vormen te maken hebben met toetsen en beoordelen. Studenten hebben daardoor met name zicht op de vorm waarin de toetsen uitgeleverd worden. Het toetsbeleid, de samenhang tussen toetsen en constructie van toetsen en toetsvragen speelt zich nog vaak buiten het zicht van de studenten af.

Bewust en bekwaam omgaan met toetsen en beoordelen door de leraren-opleiders is gewenst om studenten optimaal te begeleiden in hun ontwikkeling tot toetsbekwame leraren.

Zoals aangegeven heeft de student niet alleen te maken met toetsen en beoordelen op de lerarenopleiding, maar ook met toetsen en beoordelen in zijn of haar toekomstige werkpraktijk. Voor studenten van de lerarenopleiding is dit in hoofdzaak het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. In de volgende paragraaf geef ik een beeld van toetsen en beoordelen in deze onderwijstypen.

2.2 Toetsen en beoordelen in het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs

2.2.1 Het voortgezet onderwijs

Leerlingen in het voortgezet onderwijs worden gedurende hun schooltijd en vooral in de bovenbouw voorbereid op het eindexamen. Dit eindexamen bestaat uit een schoolexamen en een centraal examen. Vanaf 2007 zijn de richtlijnen voor de uitwerking van het schoolexamen veranderd. Scholen kunnen meer maatwerk leveren, doordat de eindtermen globaler geformuleerd zijn en doordat de school zelf onderdelen aan het schoolexamen mag toevoegen om leerlingen meer keuzevrijheid te geven. Ook is het mogelijk om al in het voorlaatste jaar een deel van het programma af te ronden. Het centraal examen wordt landelijk in dezelfde periode afgenomen. Zowel het schoolexamen als het centraal examen is vakgericht. De verschilscore tussen het schoolexamencijfer en het cijfer voor het centraal examen is één van de onderdelen waarop de inspectie een oordeel geeft over de kwaliteit van scholen voor voortgezet onderwijs. De reden om naar deze verschilcores te kijken is de constatering dat de score op het schoolexamen steeds hoger worden. De grote verschillen hierin tussen scholen en de mogelijkheid tot maatwerk op scholen zou ervoor kunnen zorgen dat de vergelijkbaarheid van de diploma's afneemt en de waarde van het diploma zou kunnen devalueren (Onderwijsraad, 2010). Een verschil van meer dan een half punt in het voordeel van het schoolexamen geeft volgens de inspectie aan dat een school zijn leerlingen bevoordeelt (Inspectie van het Onderwijs, 2009). De vraag is echter of beide onderdelen van het examen hetzelfde meten en of leerlingen dezelfde motivatie hebben voor het schoolexamen en het centraal examen. Het bewustzijn bij leraren dat mogelijke verschillen effect kunnen hebben op de waarde van een diploma is uiteraard wel belangrijk.

Toetsen en beoordelen in het voortgezet onderwijs is echter meer dan het eindexamen. Vanaf de brugklas krijgen de leerlingen te maken met toetsen en beoordelen. De toetsing

is bij de meeste scholen nog vakgericht ingedeeld. Leerlingen volgen een aantal lessen aan de hand van een vaste methode en krijgen ter afsluiting van een of meerdere paragrafen of hoofdstukken een schriftelijke overhoring of een proefwerk. Het verschil tussen deze twee zit in de omvang van de te bestuderen stof en de weging van de score ten opzichte van het eindcijfer voor het vak. Daarnaast worden mondelinge toetsen gebruikt bij de talen en wordt er vanaf het eerste schooljaar gewerkt met werkstukken, hoofdzakelijk bij vakken als biologie en levensbeschouwing.

Toetsvormen zoals portfolio assessment, peer- en self-assessment, performance assessments komen wel voor in het voortgezet onderwijs, maar in duidelijk mindere mate dan bijvoorbeeld in het hbo. De toetsing en beoordeling in het voortgezet onderwijs roept bij leerlingen, en vaak ook hun ouders, veel reacties op. Toetsen zijn te moeilijk (of te makkelijk) of leerlingen begrijpen niet waarom ze niet goed gescoord hebben op een toets waarvoor ze toch goed geleerd hadden. De toetsen worden hoofdzakelijk gebruikt als afsluiting van een hoofdstuk of afsluiting van een periode. Deze manier van toetsen zorgt er niet voor dat de kennis na een langere periode nog aanwezig is. Tevens motiveert het leerlingen niet om meer met de stof te doen dan noodzakelijk is voor een voldoende op een toets. Na een toets belandt het papier met het cijfer erop vaak bij het oud papier, omdat deze toets geen ontwikkelingsgerichte functie heeft. Toetsen worden hooguit bewaard om jongere broers en zussen van informatie te voorzien. De kans is namelijk aanwezig dat een jaar later de toetsen voor dat vak volledig identiek zijn. Is dat niet het geval dan geeft de toets in ieder geval informatie over de manier waarop een specifieke leraar vragen stelt. Daarmee wordt aangetoond dat toetsen naast een afsluitende functie ook een didactische ontwikkelingsgerichte functie kunnen hebben. Toetsen uit een voorgaand jaar motiveren leerlingen om die stof extra te bestuderen.

Een algemeen toetsbeleid vanaf het eerste jaar voortgezet onderwijs tot aan het examen is wenselijk. Hierdoor kan een doordachte opbouw in moeilijkheidsniveau van de toetsing over de jaren heen ontwikkeld worden en het onderwijs hierop worden afgestemd. Overleg tussen vaksecties over de toetsing in aanlopende jaren is hiervoor nodig, zodat er duidelijkheid komt over het vereiste niveau van de leerlingen bij de overgang van het ene schooljaar naar het volgende.

De verschillende schooltypen in het voortgezet onderwijs (vmbo, havo en vwo) zullen als gevolg van verschillen in cognitieve vaardigheden en studievaardigheden ook verschillen in de manier van toetsen en beoordelen. Michels (2006) heeft op basis van gesprekken met docenten en onderwijsontwikkelaars verschillen tussen havo en vwo leerlingen beschreven. In Tabel 2 staat een overzicht van verschillen in opdrachten tussen de verschillende schooltypen. De eindtermen tussen havo en vwo verschillen veel minder dan die tussen havo/vwo en vmbo.

	Vmbo	Havo	Vwo
Doel van opdrachten/ toetsen	Toetsen of kennis en vaardigheden beheerst worden.	Toetsen of kennis en vaardigheden beheerst worden	toetsen of kennis of vaardigheden beheerst worden en toegepast kunnen worden in een nieuwe context
Structuur	Veel voorstructurering	gestructureerde opdrachten, duidelijk en controleerbaar	open opdrachten
Taalgebruik	Eenvoudig	Soms wat eenvoudig, korte zinnen	Meer wetenschappelijke woorden, langere zinnen
Context	Praktisch, authentieke context	Praktisch, vanuit cases	Theoretisch
Teksten	Kort en concreet	Concreet, niet te lang	Wetenschappelijker, abstracter, langer, complexer, meer details
Soort vragen in toetsen	Voornamelijk reproductie; authentieke opdrachten	Reproductie en constructie; bekende technieken in bekende situatie (dicht bij de oefenstof)	Nadruk op probleem oplossing; bekende technieken in nieuwe situatie

Tabel 2. Verschillen tussen vmbo, havo en vwo in het soort opdrachten en toetsen (gebaseerd op Michels, 2006).

Bij het vmbo en de havo is een beroepscomponent directer aanwezig en bij het vwo een onderzoekscomponent. Ondanks de verschillen tussen de schooltypen variëren de toetsvormen weinig.

2.2.2 Het middelbaar beroepsonderwijs

Het voortgezet onderwijs bereidt voor op het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), het hoger beroepsonderwijs en universitair onderwijs. Het mbo sluit aan op het vmbo. De laatste jaren heeft het mbo echter een grote ontwikkeling doorgemaakt in de richting van competentiegericht onderwijs, terwijl het vmbo grotendeels traditioneel is gebleven (Schuurs & Verhoeven, 2006). In het mbo wordt gewerkt met de competentiegericht kwalificatiestructuur. Eindtermen zijn niet langer de basis voor de opleidingseisen, maar de competenties. Dit betekent dat mbo's hun opleidingen opnieuw hebben ontworpen inclusief het toetsbeleid. Opleidingen gebruiken bij dit herontwerp de standaarden uit het toezichtskader van het ministerie (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Het toezicht op de examinering in het mbo valt sinds 2007 rechtstreeks onder de Inspectie van het Onderwijs. Scholen zijn verplicht om alle onderdelen van de examinering voor te leggen aan de Inspectie van het Onderwijs.

Een school is vrij in het bepalen van de vorm en het aantal instrumenten dat ingezet wordt voor examinering. Om er voor te zorgen dat er zo weinig mogelijk instrumenten voorgelegd moeten worden aan de Inspectie van het onderwijs wordt er in veel gevallen zo veel mogelijk formatief getoetst en wordt de summatieve toetsing zo klein mogelijk gehouden (Polder, 2004). Diverse onderzoekers (o.a. Baartman e.a., 2006; Straetmans, 2006) pleiten bij competentiegericht beoordelen voor het toepassen van een methodenmix en het spreiden van de beoordelingsmomenten, zowel formatief als summatief, over een langere tijd.

Uit het onderzoek van Schuurs en Verhoeven (2010) blijkt dat in het mbo de vaardigheidstoets (een toets die controleert of de leerling bepaalde (beroepsmatige) vaardigheden correct en adequaat kan uitvoeren), de casustoets (een toets waarbij een leerling een probleem of gevalsbeschrijving, ontleend aan de beroepspraktijk, een respons op moet geven) en de stageopdracht de meest gebruikte toetsvormen zijn. Daarnaast worden kennistoetsen, portfolio assessment en reflectieopdrachten gebruikt. Het criteriumgericht interview, peer-assessment en self-assessment worden weinig of niet gebruikt.

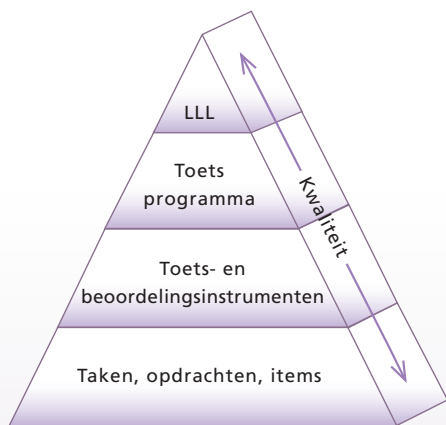
2.2.3 Toetsen en beoordelen in het voortgezet onderwijs en mbo, samengevat

Studenten komen bij hun stage in het voortgezet onderwijs of het middelbaar beroepsonderwijs hoofdzakelijk in aanraking met vakgestuurde kennistoetsen. In het mbo komen daar de vaardigheidstoetsen en casustoetsen als nieuwe toetsvormen bij. Bewust en bekwaam omgaan met deze toetsen en beoordelen door de leraren in het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs is gewenst om studenten tijdens hun stages optimaal te begeleiden in hun ontwikkeling tot toetsbekwame leraren.

3. Kwaliteit van eigentijds toetsen en beoordelen

In hoofdstuk 2 heb ik beschreven hoe studenten aan lerarenopleidingen op verschillende manieren te maken hebben met toetsen en beoordelen. Dit vereist van de betrokken partijen in de opleiding van de studenten, in dit geval de lerarenopleiders en leraren, het bewustzijn van het belang van goed toetsen en beoordelen en de bekwaamheid om hiervoor zorg te dragen. De bekwaamheid betreft niet alleen de theoretische kennis en vaardigheden. Tevens de vaardigheid om de expertise te koppelen aan de eigen praktijk en de praktijk van de studenten is noodzakelijk (Swennen e.a., 2008).

Om het bewustzijn te stimuleren en de bekwaamheid te bevorderen ten aanzien van eigentijds toetsen en beoordelen is het noodzakelijk om te beschrijven over welke kennis en kunde het dan gaat. In het vorige hoofdstuk is hoofdzakelijk beschreven wat voor toetsinstrumenten ingezet worden. De kwaliteitspiramide voor eigentijds toetsen en beoordelen (Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2010) die op basis van literatuur naar kwaliteitscriteria is ontwikkeld (zie o.a. Baartman, Bastiaens, Kirschner, & Van der Vleuten, 2006; Boud, 2000; Boud & associates, 2010; Brown & Hattie, 2009; Draaijer & Hartog, 2007; Segers, in druk; Sluijsmans, 2008; Schuwirth & Van der Vleuten, 2006) biedt de mogelijkheid om op een gestructureerde manier een kennisbasis te beschrijven voor eigentijds toetsen en beoordelen (zie Figuur 2).



Figuur 2. De kwaliteitspiramide voor eigentijds toetsen en beoordelen (Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2010)

De kennis en kunde ten aanzien van toetsen en beoordelen kunnen we verdelen over vier niveaus waarop de kwaliteit van toetsing beoordeeld en geborgd kan worden. Op het hoogste niveau gaat het om de kwaliteit van toetsing in termen van de effecten voor de lange termijn. Wat is de visie van een opleiding ten aanzien van toetsen en beoordelen? In hoeverre draagt toetsing bij aan duurzame leerresultaten en het vormen van een blijvende lerende houding bij leerlingen of studenten? Op het tweede niveau gaat het om de kwaliteit van toetsprogramma's. Daarbij kunnen we denken aan een hele opleiding, of een afgebakend geheel van onderwijs of procedures voor het erkennen van verworven competenties. Is het gehele programma in balans voor het meten van de competenties van de student? Het derde niveau betreft de kwaliteit van afzonderlijke toets- en beoordelingsinstrumenten. Op het laagste niveau gaat het om de kwaliteit van taken, opdrachten of items. Hieronder wordt dan elk onderdeel van een toets verstaan waarop een student een reactie kan geven.

De niveaus staan niet op zichzelf. Kwaliteit van toetsing wordt geborgd door een sterke samenhang van de vier niveaus (aangegeven door de zijdelingse pijl). Is de kwaliteit op het onderste niveau niet goed, dan heeft dit negatieve invloed op de kwaliteit van de bovenliggende niveaus. Andersom, idem dito. Als onduidelijk is wat de visie op toetsing is, zal dit zijn uitwerking naar beneden hebben op de kwaliteit van toetsprogramma's, toetsen en de onderliggende items.

De verschillende niveaus in deze kwaliteitspiramide zal ik nu toelichten.

3.1 Kwaliteit van beoordelen voor leven lang leren

In het huidige onderwijssysteem leren studenten en leerlingen vaak voor de toets. Het onderwijs zou er echter naar moeten streven dat leerresultaten niet alleen beschikbaar blijven tot aan het beoordelingsmoment, maar dat deze leerresultaten duurzaam zijn, dat wil zeggen dat ze een langere periode beklijven (Boud, 2000; Simons & Lodewijks, 1999; Sluismans, 2008). Op dit hoogste niveau gaat het dan om de kwaliteit van toetsing voor de lange termijn. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat toetsen bijdraagt aan een duurzaam leerresultaat? In hoeverre wordt er kennis en kunde getoetst die ook voor de lange termijn van belang zijn?

Studenten op de lerarenopleiding en leerlingen in het middelbaar onderwijs leren niet alleen op school, het zogenoemde formeel leren, maar leren ook relevante zaken in informele en non-formele omgevingen. Denk daarbij aan hun gezinsachtergrond, vrienden en vrijetijdsbesteding, studentenverenigingen, buitenschoolse activiteiten

of internationale uitwisselingsprogramma's. De competenties die studenten en leerlingen hierbij opdoen kunnen een plaats krijgen in het reguliere onderwijs. Om te kijken wat dit leren waard is, is het zinvol om verworven competenties te beoordelen en te erkennen door middel van EVC. Kennis en inzicht van de mogelijkheden en consequenties van beoordeling en erkenning van informeel en non-formeel leren geven invulling aan de kwaliteit van toetsing op het niveau van leven lang leren. Het duurzaam beoordelen en beoordelen voor leven lang leren vereist van studenten specifieke vaardigheden. Het reflecteren op het eigen leren is daar een van. In het hoger onderwijs worden studenten veelvuldig gevraagd om te reflecteren op het eigen ontwikkelproces. Ook in het voortgezet onderwijs is dit een vaardigheid die van de leerlingen verwacht wordt.

Toetsvisie en toetsbeleid van scholen kan op dit niveau geanalyseerd worden. In een toetsbeleidsplan worden de uitgangspunten en kaders van een organisatie met betrekking tot ontwerpen, ontwikkelen, afname, rapportage en evaluatie van toetsing beschreven. Wat wil een school met toetsing bereiken en op welke manier wordt het gekozen onderwijsconcept het beste uitgewerkt? Hoe wordt ervoor gezorgd dat nieuwe, minder ervaren leraren op hetzelfde niveau toetsen als de ervaren en toetskundige leraren? In hoeverre kennen leraren de kwaliteiten van hun collega's op het gebied van toetsing en op welke manier wordt daar gebruik van gemaakt?

3.2 Kwaliteit van toetsprogramma's

Op een tweede niveau spreken we van de kwaliteit van de toetsprogramma's. Een toetsprogramma is het geheel van toetsen van bijvoorbeeld een volledige bachelor- of masteropleiding. Maar ook een EVC procedure kan gezien worden als een programma dat moet voldoen aan de kwaliteitscriteria voor toetsprogramma's (Joosten-ten Brinke, 2008).

Een heldere samenhang tussen toets- en beoordelingsinstrumenten die gebruikt worden in de opleiding en de borging van de verschillende functies van toetsing zijn van belang. In het voortgezet onderwijs is er bijvoorbeeld in de bovenbouw wel sprake van een 'Programma van toetsing en afsluiting' (PTA), maar is er zo'n programma ook in de onderbouw? En hoe verhouden de toetsen uit de onderbouw zich tot de toetsen in de bovenbouw? Voor het mbo is de Proeve van bekwaamheid dé toets waar de student zijn of haar competenties moet aantonen, maar wat is de relatie tussen deze Proeve van bekwaamheid en de overige formatieve toetsen?

In het onderwijs groeit het besef dat leren en toetsen op elkaar moet aansluiten omdat de kwaliteit van toetsing voor een groot deel de kwaliteit van het onderwijs representeert

(zie o.a. Schuwirth & Van der Vleuten, 2006). In die discussie is men het erover eens dat toetsen meer is dan het afsluiten van een cursus of module. De samenhang tussen toetsen in een opleiding (zowel formatief als summatief) en de keuzes voor toetsvormen moeten in balans zijn. Deze gedachte heeft ertoe geleid dat er niet meer alleen gekeken wordt naar de psychometrische definitie van kwaliteit, in termen van betrouwbaarheid en validiteit, maar dat er gesproken wordt over edumetrische kwaliteit, waarin ook de consequenties van toetsing op het leren mee beoordeeld wordt. Baartman, Prins, Kirschner en Van der Vleuten (2007) hebben twaalf kwaliteitscriteria voor competentie assessment programma's onderscheiden (zie Tabel 3).

Criterion	Omschrijving
1. Geschiktheid voor onderwijsdoelen	Toetsdoelen moeten overeenkomen met onderwijsdoelen.
2. Acceptatie	Alle betrokkenen van het toetsprogramma (lerarenopleiders, leraren, studenten) kunnen zich vinden in de taken of opdrachten, de criteria en de uitvoering.
3. Transparantie	Een toetsprogramma moet voor studenten doorzichtig en begrijpelijk zijn.
4. Reproduceerbaarheid van beslissingen	Beslissingen die worden genomen op basis van een toetsprogramma moeten constant en herhaalbaar zijn en niet afhankelijk van toeval.
5. Vergelijkbaarheid	Het uitvoeren van het toetsprogramma of de toetsen in het programma op een consistente wijze. De beoordelingsprocedure en de beoordelingscriteria moeten gelijk zijn voor alle studenten.
6. Eerlijkheid	Alle studenten dienen een eerlijke kans te krijgen hun competenties te demonstreren. Juiste afspiegeling van de competenties in het toetsprogramma en het gebruik van toetsvormen waarmee studenten die competenties kunnen aantonen.
7. Betekenisvolheid	Het toetsprogramma moet zinvol en nuttig zijn voor studenten en leerlingen (moet een leerervaring opleveren) en voor leraren en het werkveld (afstemming op de behoeften van het toekomstige beroep).
8. Cognitieve complexiteit	De mate waarin het toetsprogramma aansluit bij de gewenste cognitieve processen in de beroepspraktijk. Een assessor moet kunnen vaststellen of iemand de cognitieve vaardigheden bezit om in een beroep te kunnen functioneren.

9. Authenticiteit	De mate van overeenkomst van een toetsprogramma met de situatie waarin studenten na het afronden van hun studie terechtkomen, de beroepspraktijk. Een toets kan meer authentiek worden gemaakt door te beoordelen tijdens een stage, door opdrachten te gebruiken die zijn aangeleverd door bedrijven uit de regio of door een praktijksituatie na te bootsen in een rollenspel.
10. Ontwikkeling van zelfsturend leren	Het toetsprogramma moet het zelfsturend leren van de leerling stimuleren.
11. Onderwijsgevolgen	In hoeverre draagt het toetsprogramma op positieve wijze bij aan het onderwijs en in hoeverre worden negatieve effecten geminimaliseerd. De effecten van een toetsprogramma op het leren van studenten en de instructie door docenten. Nagaan in hoeverre het toetsprogramma studenten beïnvloedt en of het verwerven van belangrijke competenties wordt gestimuleerd door de gebruikte toetsmethoden.
12. Tijd en kosten	De investering in tijd en kosten moeten voor alle partijen in balans zijn ten behoeve van haalbaarheid en uitvoerbaarheid.

Tabel 3. Kwaliteitscriteria voor competentie assessment programma's (Baartman e.a., 2007).

Het inzetten van de juiste methodemix (zie bijvoorbeeld Gulikers, Sluijsmans, Baartman, & Bartolo, 2008), waarbij gebruik gemaakt kan worden van bijvoorbeeld meerkeuzetoetsen, toetsen met open vragen, casustoetsen, zelfbeoordelingen, peer assessments en co assessments, is cruciaal.

Om als opleiding te voldoen aan deze vakoverstijgende criteria is het nodig om inzicht te krijgen in de betekenis van de criteria in relatie tot de kwaliteit. Door de criteria te gebruiken in de besprekingen van leraren (opleiders) over toetsing kan gewerkt worden aan het begrijpen van de criteria en hun toepassing ter verhoging van de kwaliteit van toetsing. (Bronkhorst, 2009; Glerum, 2010). De bewustwording van leraren (opleiders) van indicatoren die kwaliteit beïnvloeden neemt daardoor toe.

In de afgelopen jaren is het onderwijs in het mbo en hbo verschoven naar het competentiegerichte model, waarbij kennistoetsen naar de achtergrond verdrongen zijn. De vraag dient zich aan of in de competentiegerichte beoordelingen de kennis wel voldoende geborgd is. Het evenwicht tussen efficiënte kennistoetsen en opdrachten om kennis toe te passen in zo authentiek mogelijke settings is soms zoek (Onderwijsraad, 2009). Een andere observatie is dat toetsprogramma's nog vaak uit veel kleine toetsen van onderdelen of vakken bestaan, waardoor de samenhang voor de student zoek is en er sprake is van versnippering.

3.3 Kwaliteit van toets- en beoordelingsinstrumenten

Met toets- en beoordelingsinstrumenten worden alle mogelijke toetsvormen bedoeld. Verschillende toetsvormen zijn al beschreven in het hoofdstuk over toetsen in de lerarenopleiding, het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs (bijvoorbeeld schriftelijke toetsen, mondelinge toetsen, vaardigheidstoetsen, presentaties, portfolio's, of zelfbeoordelingen). Beoordelingsmodellen bij schriftelijke toetsen bestaan uit het juiste antwoord inclusief een verwijzing naar de leerstof. Deze beoordelingsmodellen worden meestal gelijk bij de constructie van de toets ontwikkeld. Bij het beoordelen van portfolio's is dit in de praktijk veel minder het geval. Een rubric is een beoordelingsinstrument waarbij de criteria waaraan een product of proces moet voldoen uitgewerkt wordt in oplopende beheersingsniveaus. Dit instrument kan studenten inzicht geven in verdere ontwikkelingsmogelijkheden. Een belangrijke voorwaarde voor ontwikkelingsgericht toetsen is om instructie en toetsen niet meer te zien als twee gescheiden trajecten na elkaar, maar deze geleidelijk in elkaar over te laten gaan. Dat begint ermee dat leerlingen en studenten weten wat de leerdoelen zijn. Deze leerdoelen kunnen weergegeven worden in een rubric en gebruikt worden in de les om de verwachtingen van het onderwijs met de studenten te bespreken. Uit onderzoek blijkt dat leraren vaak wel denken dat de leerlingen weten wat de belangrijke onderdelen van de stof zijn waarover getoetst wordt, maar als daar expliciet naar gevraagd wordt blijkt dat niet het geval (Broekkamp, Van Hout-Wolters, Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2002). Dit geldt zelfs niet alleen voor het verschil in verwachtingen tussen de leraar en de leerlingen, maar ook voor leraren onderling.

Elke toets moet voldoen aan de criteria van bruikbaarheid, validiteit en betrouwbaarheid. Dit betekent dat toetsen efficiënt en eerlijk zijn, dat ze meten wat ze beogen te meten en dat er overeenstemming is tussen leraren over de beoordeling. Om te voldoen aan deze criteria moet bij toetsconstructie de volgende vragen beantwoord worden: wat wordt er getoetst? bij wie wordt de toets afgenomen? wie zijn de beoordelaars (leraren, studenten en/of werkveld)? hoeveel toetstijd is er beschikbaar? hoe wordt er getoetst? hoe wordt er beoordeeld?

De validiteit van toetsen kan onder andere verhoogd worden door te werken met een toetsmatrijs (zie Tabel 4 voor een voorbeeld van een toetsmatrijs).

Toetsmatrijs voor de module Eigentijds toetsen en beoordelen				
	Reproductie	Productie	Toepassing en integratie	Totaal
Kwaliteit voor LLL	3	2	4	9 (25%)
Kwaliteit van toetsprogramma's	3	2	4	9 (25%)
Kwaliteit van toets- en beoordelingsinstrumenten	3	4	2	9 (25%)
Kwaliteit van taken, opdrachten en items	3	4	2	9 (25%)
Totaal	12 (33,3%)	12 (33,3%)	12 (33,3%)	36

Tabel 4. Voorbeeld toetsmatrijs

In zo'n toetsmatrijs wordt aan de hand van twee variabelen (de inhoud en het beheersingsniveau) de basis vastgelegd voor toetsing en de te ontwikkelen vragen. Hiermee kunnen schrijfp opdrachten gegeven worden aan itemconstructeurs en is het mogelijk om meerdere jaren achter elkaar inhoudelijk vergelijkbare toetsen te ontwikkelen. De betrouwbaarheid van toetsen kan ook verhoogd worden door gezamenlijke toetsconstructie. Het gezamenlijk ontwikkelen en bespreken van beoordelingscriteria bevordert de consistentie van beoordelingen. Het ontwikkelen van toetsen is niet alleen het schrijven van toetsopdrachten of items, maar betekent ook dat antwoordmodellen en correctievoorschriften vooraf beschikbaar zijn waarbij de beoordelaars het vooraf met elkaar eens zijn over het juiste antwoord en de bijbehorende scoringsregels.

3.4 Kwaliteit van taken, opdrachten of items

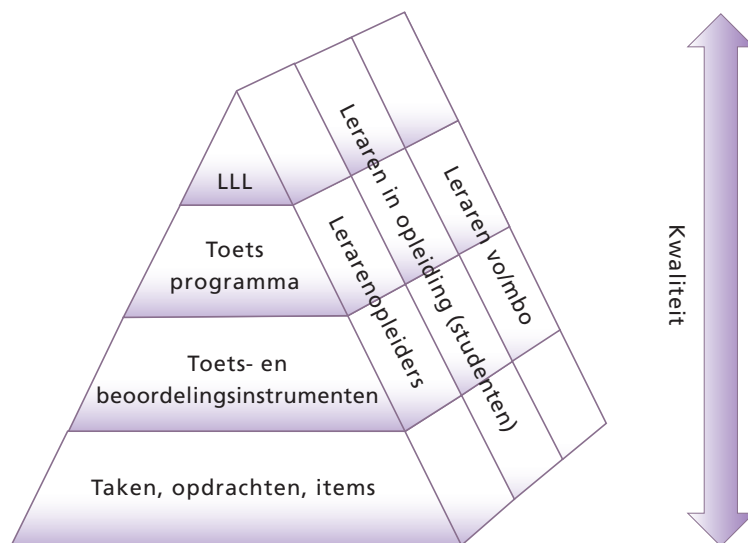
De onderste laag van de kwaliteitspiramide betreft de kwaliteit van de toetsvragen, de items. Elke taak, opdracht of vraag die je in een toets gebruikt, of dit nu een meerkeuzevraag, een open vraag, of een opdracht tot het schrijven van een werkstuk is, moet voldoen aan criteria van relevantie, objectiviteit, efficiëntie en geschikte moeilijkheidsgraad. De relevantie van een item heeft betrekking op de mate waarin een item toetst wat het beoogt te toetsen, met andere woorden op de mate waarin het item een directe relatie heeft met het leerdoel. Voor toetstaken in competentiegericht onderwijs betekent dit dat toetstaken opgebouwd zijn rond realistische, concrete situaties. Een item is objectief indien de score van het item onafhankelijk is van

degene die de beoordeling uitvoert. Dit impliceert dat antwoordmodellen zo min mogelijk ruimte voor subjectieve interpretatie openlaten en dat deskundigen het eens zijn over het juiste antwoord of over de criteria waaraan een juist antwoord moet voldoen. Het criterium van efficiëntie betekent dat wanneer men bij het ontwikkelen van een item kan kiezen uit verschillende soorten items die in alle opzichten gelijkwaardig zijn, dan verdient het item dat het minste tijd kost in termen van afname en correctie de voorkeur. Tot slot moet de moeilijkheidsgraad van een item aanvaardbaar zijn, gegeven het niveau van de studenten of leerlingen.

Digitale toetsing vraagt op dit onderste niveau van de kwaliteitspiramide specifieke kennis en kunde. Het aantal mogelijke itemvormen neemt toe en de keuze voor itemvormen heeft gevolgen voor de regels die gebruikt moeten worden om de juiste score te berekenen (zie onder andere Vos, Kloppenburg, & Tomson, 2010).

4. De rol van lerarenopleiders en leraren

De kwaliteit van toetsing op alle vier de niveaus van de kwaliteitspiramide wordt beïnvloed door de kennis en kunde van de direct betrokkenen (figuur 3). Bij de lerarenopleidingen zijn dit de lerarenopleiders voor het toetsbeleid, toetsprogramma, toetsen en items in de eigen lerarenopleiding en de leraren in de scholen voor de vier niveaus in de eigen school. De studenten, de leraren in opleiding, zullen in hun opleiding al direct de kennis en kunde van kwalitatief goed toetsen moeten verwerven, in de didactische onderdelen van de opleiding, maar ook bij de stage.



Figuur 3. De voorbeeldrol van lerarenopleiders en leraren ten aanzien van de kwaliteitspiramide voor eigentijds toetsen en beoordelen.

Dit vereist van lerarenopleiders en leraren een stevig bewustzijn en een positieve perceptie ten aanzien van het belang van kwalitatief goede toetsing. Perceptie is echter afhankelijk van het interne doel dat mensen hebben (Balcetis & Dunning, 2009). Als dat interne doel het verhogen van de kwaliteit van toetsen en beoordelen is dan is dat beter haalbaar dan wanneer dit doel niet aanwezig is. Studenten en

leerlingen, maar ook lerarenopleiders en leraren oordelen nog steeds vaak negatief over de wijze van toetsing en de inhoud van toetsen. Leraren en opleiders hebben twijfels over de keuzes die gemaakt moeten worden ten behoeve van het ontwerp van toetsing. Het ontwerpen en ontwikkelen van een toets is niet eenvoudig en kost veel tijd. Daarnaast heeft toetsing niet de hoogste prioriteit. Eerst moet het cursusmateriaal of lesplan gereed zijn en vaak wordt er dan als er nog tijd over is nagedacht over de toetsing. Indien dit pas is als het onderwijs al gestart is, is de toetsing ook hoofdzakelijk summatief. De ontwikkelingsgerichte toetsing is daardoor ondervertegenwoordigd. Het is aan te bevelen om ervoor te zorgen dat hergebruik mogelijk is en dat er gezamenlijke toetsontwikkeling plaatsvindt (Gorissen & Heijmen, 2004). Een gezamenlijke ontwikkeling van toetsen is eerder uitzondering dan gewoonte. Door de opkomst digitale toetsing, kennisbanken en kennistoetsing is het gezamenlijk ontwikkelen van toetsing meer gebruikelijk geworden.

In interviews geven lerarenopleiders en schoolleiders aan dat de kennis en kunde op het gebied van toetsen en beoordelen bij lerarenopleiders en leraren verbeterd zou moeten worden. Toetsdeskundigen in het hoger onderwijs en studenten ondersteunen deze constatering (ISO, 2009; Riksen, 2010; Straetmans, 2006). Dat de kennis en kunde verbeterd kan worden is onder andere het gevolg van de beperkte aandacht die gegeven wordt aan professionalisering van lerarenopleiders en leraren (in opleiding) op het gebied van toetsen en beoordelen. Deze constatering is zorgelijk, omdat het bij toetsing gaat om het vaststellen van een betrouwbaar beeld van de kennis en kunde van de lerende en er vaak ingrijpende beslissingen aan worden verbonden. Ervaringen en beelden over toetsing - aangeduid als percepties - hebben een sterke invloed op de wijze waarop de toetsing in de praktijk vorm krijgt (Brown, 2006). Lerarenopleiders en leraren krijgen van verschillende kanten informatie of feedback over toetsing. Afhankelijk van de mate van consistentie of tegenstrijdigheid van nieuwe informatie in relatie tot bestaande kennis en kunde, bepalen persoonlijke inzichten en assumpties hoe opleiders reageren op nieuwe informatie (Denis & Van Damme, 2009). Een negatieve perceptie kan een belemmerende invloed hebben op het effectief inzetten van toetsing.

Om ervoor te zorgen dat de kwaliteit van toetsing geborgd wordt is bewustzijn en eigenaarschap belangrijk (Vlasceanu, Grünberg, & Parlea, 2007). Het bevorderen van dit bewustzijn en eigenaarschap van lerarenopleiders en leraren kan door het gezamenlijk ontwerpen en ontwikkelen van de kennisbasis voor toetskwaliteit.

Deze constatering brengt mij bij het doel van mijn lectoraat.

5. Het lectoraat

Het hoofddoel van het lectoraat ‘Eigentijds toetsen en beoordelen’ is leraren, lerarenopleiders en studenten verder te professionaliseren tot bewuste en bekwame beoordelaars. Het lectoraat streeft op basis van eerder genoemd kwaliteitskader naar:

- (1) een toegenomen bewustzijn bij lerarenopleiders, leraren en studenten ten aanzien van het belang van goede toetsing en beoordeling,
- (2) een onderzoeksomgeving waarin leraren(opleiders) en studenten hun eigen toets- en beoordelingspraktijk onderzoeken en
- (3) een goed onderbouwd, samenhangend en evenwichtig toetsprogramma in de bachelor- en masteropleidingen van FLOT.

Om deze doelen te bereiken zal het lectoraat activiteiten uitvoeren in drie domeinen: Professionele praktijk, Onderzoek en wetenschap en Onderwijs en scholing.

Het lectoraat heeft een kenniskring die samen met de lector praktijkproblemen of vraagstukken onderzoekt. De kenniskring Eigentijds toetsen en beoordelen bestaat hoofdzakelijk uit docenten van FLOT en Fontys medewerkers met interesse voor kwaliteit van toetsen en beoordelen (Wim Lansu, Jorik Arts, Carel Burghouts, Jos Verhoosel, Hjalmar Janson en Mieke Jaspers). In de loop van de lectoraatsperiode zal deze kenniskring uitgebreid kunnen worden met docenten van scholen voor voortgezet onderwijs of beroepsonderwijs en andere gerelateerde partijen. Individueel en gezamenlijk wordt onderzoek uitgevoerd binnen het thema ‘Eigentijds toetsen en beoordelen’.

5.1 Professionele praktijk

Het lectoraat probeert bij te dragen aan de professionalisering van lerarenopleiders en leraren ten aanzien van (onderzoek naar) het bewust en bekwaam toetsen en beoordelen, zowel in de opleiding als op de scholen. Professionele leraren reflecteren op hun handelen door na te denken over het gedrag van hun studenten of leerlingen. Waarom is de ene student succesvoller dan de andere en waarom werkt dezelfde aanpak de ene keer beter of slechter dan de andere keer? Voor een professionele beroepsuitoefening is het van belang dat leraren de resultaten van toetsen en beoordelen óók opvatten als feedback voor zichzelf en voor de opleiding.

Het aanbod voor professionalisering rondom het thema toetsing is groot. Er zijn studiedagen en conferenties over toetsen en beoordelen, er zijn binnen hogescholen expertgroepen die opleidingen adviseren en ook vanuit onderzoek vindt kennisuitwisseling over toetsen en beoordelen plaats. Toch blijkt de huidige professionalisering te weinig effectief en efficiënt. Een eerste oorzaak hiervoor is dat professionaliseringsbijeenkomsten veelal worden gepland vanuit een aanbodgericht perspectief. Professionalisering ‘on demand’ is lastig en nog niet uitgewerkt, waardoor er voor just-in-time vragen te weinig ruimte is. Een tweede oorzaak zou kunnen zijn dat de professionalisering te instrumenteel is. Een quick scan van het bestaande professionaliseringsaanbod laat zien dat deze zich vooral richt op de onderste twee niveaus van de kwaliteitspiramide voor eigentijds toetsen en beoordelen, met onderwerpen als het formuleren van goede toetsvragen, het ontwerp van een toetsmatrijs of het vaststellen van de cesuur. Bestaande professionalisering is vaak niet gericht op de samenhang van het toetsprogramma als geheel (Van der Vleuten e.a., 2010), professionalisering op het derde niveau. Consequentie is dat opleiders geen overzicht hebben over het geheel en er versnippering optreedt. Ook op het hoogste niveau (kwaliteit van toetsen en beoordelen voor leven lang leren) is de professionalisering beperkt.

Naast het feit dat professionalisering teveel aanbodgericht is en te instrumenteel wordt ingevuld is een derde oorzaak van ineffectieve professionalisering dat deze meer gericht is op individueel gedrag dan op het verbeteren van samenwerking tussen lerarenopleiders en leraren (in opleiding) en kennisdeling over toetsen en beoordelen (Crow & Pounder, 2000; Fishman, Best, & Tal, 2003). Zoals eerder aangegeven zal een gezamenlijke item- en toetsconstructie bijdragen aan efficiënt werken en betrouwbare toetsen. Om te komen tot een effectieve aanpak bij toetsen en beoordelen zal een gemeenschappelijk begrip over de functie van toetsen en beoordelen moeten worden ontwikkeld. Wat moeten lerarenopleiders, leraren en studenten weten over toetsen en beoordelen? In hoeverre kan er sprake zijn van taakdifferentiatie? Op managementniveau en op uitvoeringsniveau moet hierover overeenstemming zijn. Zeker gezien de impact die toetsen en beoordelen heeft op het gedrag van leerlingen is het ontbreken van een gemeenschappelijke visie op toetsen zeer problematisch (Klimoski & Mohammed, 1994). Het lectoraat neemt deze vraag mee in haar onderzoek.

Nieuwe en veranderende inzichten over de wijze van toetsen en beoordelen vereisen een uitbreiding van kennis en kunde over toetsen en beoordelen. Bij het invoeren van digitale toetsing is professionalisering van de gebruikers (docenten en studenten) belangrijk. Over deze invoering wordt vaak te eenvoudig gedacht. Mogelijk is dit het gevolg van de gedachte dat er altijd al getoetst werd en dat het enige verschil is dat het nu ook digitaal kan. Een kwalitatief goed ontwerp van het hele toetsprogramma is hierbij echter voorwaardelijk.

Professionalisering van lerarenopleiders en leraren op het gebied van toetsen en beoordelen zal in overleg met het lectoraat Professionalisering van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders uitgewerkt worden. Dit lectoraat van Quinta Kools houdt zich bezig met de vragen: hoe kunnen (aankomende) leraren en lerarenopleiders hun professionaliteit ontwikkelen en onderhouden, hoe kunnen zij daarvoor toegerust worden en wat zijn daarvoor geschikte methoden en mogelijkheden? Op dit moment wordt de professionalisering vanuit mijn lectoraat vormgegeven door middel van de kenniskring, studie- en onderwijsdagen en pilots:

- Kenniskringleden professionaliseren zich op het thema toetsen en beoordelen en op kennis en vaardigheden met betrekking tot het doen van praktijkonderzoek. De vragen die op dit moment opgepakt worden zijn: hoe positioneer je voortgangstoetsen in het onderwijs zodanig dat ze zowel formatief als summatief te gebruiken zijn? (Wim Lansu/Mieke Jaspers), hoe maken we goede rubrics en hoe gebruik je ze op een goede manier in het onderwijs? (Carel Burghouts), wat is de invloed van toetsing op de toetsvoorbereiding van de student? (Jos Verhoosel), hoe kan een variatie aan toetsvormen duurzaam leren bevorderen? hoe kom je met studenten en leerlingen zover dat ze voorbij de toets kijken? (Kathi Barth/Mariëlle Daemen), wat voor typen vragen moet je bij het geven van feedback stellen om ervoor te zorgen dat de toets ontwikkelingsgericht is? hoe kom je van feedback naar feedforward? (Jorik Arts/Mieke Jaspers), hoe kan je een portfolio laten maken die en zinvol is voor de student en onderscheidend is tussen studenten (Hjalmar Janson).
- Professionalisering van opleiders vindt plaats via kennisdeling. Het lectoraat zal gedurende de looptijd enkele studie- en onderzoeksdagen organiseren rondom toetsing en beoordeling. Tevens zullen resultaten vastgelegd worden in de reeks 'praktijkpublicaties' van de FLOT-lectoraten.
- Pilots worden gebruikt om nieuwe ontwikkelingen uit te testen en te evalueren. Deze pilots worden door de lerarenopleiders geïnitieerd, uitgevoerd en

geëvalueerd. De lectoraten begeleiden de pilots, waarbij pilots rond het thema toetsing vallen onder het lectoraat 'Eigentijds toetsen en beoordelen'. Op dit moment zijn pilots rond het thema peer assessment een voorbeeld hiervan. De pilot van Jos Verhoosel onderzoekt of peer assessment kan bijdragen aan een verhoogde groepsprestatie. De pilot van Marij Verwaaij richt zich op een verlaging van de werkdruk bij het beoordelen van werkstukken. Een onderzoek van Jorik Arts laat bij een eerste analyse zien dat sociale processen die je als opleider al denkt te zien bevestigd worden door peer assessment. Door het uitvoeren van deze afzonderlijke onderzoeken naar hetzelfde concept kan een algemene werkwijze afgeleid worden die breed in de opleiding gebruikt kan worden.

5.2 Onderzoek en wetenschap

Het lectoraat draagt bij aan de positionering en ontwikkeling van het onderzoeksklimaat in het HBO. De ontwikkeling van en praktijkonderzoek naar beoordelingsmethoden die passen bij huidige en toekomstige ontwikkelingen is cruciaal voor het onderwijs. Leraren(opleiders) en studenten kunnen actief participeren in ontwikkeling en onderzoek (Forum voor Praktijkgericht Onderzoek, 2009). Doel van het praktijkgerichte onderzoek in het lectoraat is het verbeteren van de eigen toetspraktijk en de eigen professionaliteit op dit gebied. Essentieel in het doen van praktijkgericht onderzoek is de discussie en kritische dialoog met collega's die een stimulerende werking hebben voor de direct betrokkenen (Bolhuis, 2009; Van den Akker, 2006). Praktijkonderzoek draagt effectief bij aan de professionalisering van de lerarenopleiders doordat de opleiders zelf eigenaar zijn van de probleemstelling, het onderzoek en de resultaten. Het gebruik van pilots bij FLOT biedt hieraan extra ondersteuning. Door lerarenopleiders en leraren (in opleiding) direct te betrekken bij de ontwikkeling van toetsinstrumenten en de manier waarop dit ten behoeve van professionalisering kan worden ingezet wordt het eigenaarschap van ontwikkelde materialen gestimuleerd zodat de resultaten beter beklijven.

In het lectoraat zal praktijkonderzoek uitgevoerd worden naar verschillende aspecten van toetsen en beoordelen. Dit onderzoek ontstaat vanuit een praktische vraag van een leraar over zijn eigen onderwijspraktijk. De vorm van het onderzoek kan daardoor variëren van case studies tot experimentele onderzoeksopzetten.

De resultaten van het onderzoek kunnen direct teruggebracht worden naar de eigen praktijk. Het centrale onderzoek van het lectoraat ‘Eigentijds toetsen en beoordelen’ is gericht op het bewustzijn van het belang van toetsen en beoordelen en de kennis en kunde van studenten, leraren en lerarenopleiders op het gebied van toetsen en beoordelen. Aangezien het eerste doel van het lectoraat is ‘het verder ontwikkelen van het bewustzijn bij lerarenopleiders en leraren van het belang van goede toetsing en beoordeling’, zal onderzoek moeten vaststellen of dit doel ook behaald wordt. Het lectoraat zal de komende jaren de volgende onderzoeksvragen willen beantwoorden:

- Welke kennis en vaardigheden ten aanzien van eigentijds toetsen en beoordelen moeten lerarenopleiders, leraren en studenten hebben om hun werk als professional te kunnen uitvoeren?
- Hoe beoordelen lerarenopleiders, leraren en studenten hun kennis en kunde van eigentijds toetsen en beoordelen?
- Op welke manier kan het bewustzijn bij lerarenopleiders, leraren en studenten van het belang van goede toetsing en beoordeling toenemen?
- Hoe ziet een goed samenhangend en evenwichtig toetsprogramma in de bachelor en masteropleidingen van FLOT eruit om studenten op te leiden tot toetsbekwame leraren?

Het lectoraat heeft in het kader van de SURF-tender Toetsing en toetsgestuurd leren samen met de lector van Hogeschool Arnhem en Nijmegen, Dominique Sluijsmans, een onderzoeksvoorstel ingediend en goedgekeurd gekregen dat aansluit bij de eerste twee onderzoeksvragen (Sluijsmans & Joosten-ten Brinke, 2010). Dit onderzoek zal vanuit een praktijkgericht onderzoeksperspectief samen met de lerarenopleidingen van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen, Hogeschool Zuyd en Vrije Universiteit vorm gegeven worden. Het project streeft naar de ontwikkeling van een valide en betrouwbaar (digitaal) zelfbeoordelingsinstrument inclusief ontwikkelingsgerichte feedback voor lerarenopleiders waarmee zij hun percepties, kennis en kunde over toetsen in kaart kunnen brengen. Op basis van de uitkomsten van deze zelfbeoordeling kunnen lerarenopleiders zich verder professionaliseren. Zoals Hattie and Timperley (2007) aangeven moet de feedback zodanig ingezet worden dat deze ook effectief is voor het leren. Het voordeel om te werken met een zelfbeoordelingsinstrument (en niet met een normatief meetinstrument) is dat een zelfbeoordelingsinstrument uitgaat van interne verwachtingen (verwachtingen vanuit de gebruiker) ten aanzien van kwaliteit (Bronkhorst, 2009). Door gebruik te

maken van zelfbeoordelingen wordt de lerende zich bewust van zijn eigen kennis en kunde en daarmee bewust van de behoefte aan professionalisering. Betrokkenheid van de opleiders bij het ontwerp van professionaliseringsinstrumenten is belangrijk. Opleiders moeten overtuigd zijn van de waarde van de nieuwe benadering. Als ze niet zeker zijn van de meerwaarde, zijn opleiders niet geneigd om de nieuwe benadering aan te nemen (Denis & Van Damme, 2009). De kenniskringleden zijn bij dit project betrokken als mede-onderzoekers. Dit gezamenlijke onderzoek is gericht op de lerarenopleiders. Voor het lectoraat zijn de doelgroepen leraar en student echter ook van belang. Om die reden zal het onderzoek bij FLOT naar deze doelgroepen verbreed worden.

Naast praktijkonderzoek kunnen opleiders onder begeleiding van het lectoraat promotieonderzoek uitvoeren. Hiervoor is samenwerking met een universiteit noodzakelijk. Een voorbeeld hiervan is het onderzoek van Kelly Meusen, leraar in het primair onderwijs. Zij is bezig met het schrijven van een voorstel voor promotieonderzoek over het aanbieden van formatieve assessments ter bevordering van de aansluiting van het voortgezet onderwijs op het basisonderwijs. Dit onderzoek zal bij goedkeuring uitgevoerd worden onder begeleiding van de Open universiteit en het lectoraat 'Eigentijds toetsen en beoordelen'.

5.3 Bijdrage aan de innovatie van het curriculum

Het derde doel van het lectoraat is bijdragen aan een goed onderbouwd, samenhangend en evenwichtig toetsprogramma in de bachelor- en masteropleidingen van FLOT. Zoals in het voorafgaande werd beschreven is voor lerarenopleidingen het onderwerp 'Eigentijds toetsen en beoordelen' bijzonder van belang. In elke competentiegerichte beroepsopleiding moet de beoordeling van de vorderingen van studenten op competentiegerichte wijze worden vormgegeven. In het licht van de belangrijke rol die 'opleiden in de school' krijgt, is het voor de lerarenopleiding zaak om te waarborgen dat ook het leren van de studenten in de school adequaat wordt beoordeeld. Binnen de lerarenopleidingen krijgt het onderwerp een extra dimensie doordat toetsen en beoordelen ook een wezenlijk onderdeel is van het competentieprofiel waarvoor studenten worden opgeleid. Toetsen en beoordelen wordt in het curriculum in eerste instantie toegedeeld aan competentie 3 (vakinhoudelijk en didactisch competent), maar is tevens te koppelen aan de andere competenties, denk aan reflectie. De leraar evalueert het leerproces en de leerresultaten van leerlingen. Dit betekent dat er in de opleiding aandacht moet zijn voor toetsing en beoordelen.

Idealiter wordt op een vakoverstijgend niveau aandacht besteed aan alle niveaus van de kwaliteitspiramide voor eigentijds toetsen en beoordelen en wordt er in de vakken, voortbouwend op het geleerde in het vakoverstijgende onderwijs, aangegeven wat er specifiek is voor het te toetsen vakonderdeel. Tijdens de stage kunnen studenten deze kennis en vaardigheden toepassen in de eigen school. De leraar op de stageschool is daarbij het voorbeeld voor de student. Op dit moment komt het voor dat de studenten tijdens de stage voor het eerst in aanraking komen met toetsen en beoordelen. Tijdens de stage is het echter van belang dat studenten zich bewust zijn van hun handelingen en een kader hebben om te bepalen wat goed is of niet. Bij het beoordelen van stages zou gekeken moeten worden of de kennis die in de opleiding is opgedaan op de juiste manier wordt toegepast. Onderzoek toont echter aan dat voornamelijk procedurele kennis en kennis die opgedaan is in de praktijk beoordeeld worden (Hegender, 2010; Ottensen, 2007). Zelden gaat het om voorwaardelijke kennis of kennis die in de opleiding is opgedaan. Het lectoraat zal in samenwerking met de opleidingen aan de verdere ontwikkeling, conceptualisering en onderbouwing van 'eigentijds toetsen en beoordelen' in de curricula bijdragen.

Studenten kunnen voor hun actieonderzoek en praktijkonderzoek aansluiten bij het onderzoek van het lectoraat. Het vakdidactisch actieonderzoek vindt plaats in de bacheloropleidingen in de afstudeerfase en is gerelateerd aan de vakinhoudelijke en vakdidactisch competentie en aan de competentie 'reflectie en ontwikkeling'. Het praktijkonderzoek wordt door de studenten uitgevoerd in de masteropleidingen.

De drie domeinen waarop het lectoraat actief zal zijn hangen met elkaar samen. Vanuit onderzoek en wetenschap wordt onderwijs en scholing ingericht en vindt professionalisering van lerarenopleiders en leraren plaats. Door hierbij gebruik te maken van het principe van de onderzoekende leraar levert deze professionalisering een bijdrage aan kennisontwikkeling en via publicaties en presentaties (conferenties, gastcolleges en dergelijke) aan kenniscirculatie.

6. Dankwoord

Nu ik aan het einde van mijn rede gekomen ben, wil ik graag een aantal mensen bedanken. Ten eerste de directie van Fontys Lerarenopleiding Tilburg, Ans Buys, Anton van den Brink en Patrick Eckringa voor de keuze voor het lectoraat 'Eigentijds toetsen en beoordelen' en mijn benoeming om als lector een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van dit domein bij de lerarenopleiding. Dank aan het College van Bestuur van Fontys voor het in mij gestelde vertrouwen en aan Wilma de Koning voor het verzorgen van de inleiding op de bijeenkomst van vandaag.

Dank in het bijzonder aan Sanneke Bolhuis en Quinta Kools. Sanneke heeft er met haar lectoraat voor gezorgd dat ik hier in een goed voorbereid klimaat van praktijkonderzoek terecht kwam. Quinta en ik zijn beide op 1 april met ons eigen lectoraat begonnen en delen onze werkkamer. Het is prettig om met z'n tweeën gelijktijdig bezig te zijn met het opzetten van onze lectoraten en de kenniskringen. Samen hebben we mogen worstelen met de organisatie van deze dag en hebben we in Lissabon in no time afspraken kunnen maken voor het ontwerp van de uitnodigingen (met dank aan Ed van Oosterhout). Quinta gaf me telkens weer de energie om verder te schrijven aan deze rede, dank je wel. Dank aan Caroline, Monique en Christel van het directiesecretariaat voor de ondersteuning om deze dag tot een goed einde te brengen.

Verder dank aan de leden van de kenniskring om samen na te denken over belangrijke thema's binnen het domein van toetsen en beoordelen. Op basis van onze activiteiten in het eerste half jaar kijk ik uit naar onze verdere samenwerking en de bijdrage die we kunnen leveren aan praktijkgericht onderzoek in het brede domein van toetsen en beoordelen. Dank aan de mensen van de expertisegroep toetsing, die de basis hebben gelegd voor de beschrijving van de stand van zaken rondom toetsing bij FLOT en de themagroep toetsing, die dit jaar bezig is om de dialoog rondom toetsing en EVC bij FLOT te voeren. Verder wil ik alle MT-leden en overige medewerkers bij FLOT bedanken voor de samenwerking. Dankzij jullie heb ik me vanaf de eerste dag welkom gevoeld bij FLOT.

Buiten FLOT wil ik graag mijn collega's van de Open universiteit bedanken. De stimulans om ook buiten de OU te kijken naar interessante ontwikkelingen, de interesse in mijn activiteiten bij FLOT en de mogelijkheden voor samenwerking zorgen ervoor dat een halftime baan bij FLOT goed te combineren is met een halftime baan bij de Open universiteit.

Dominique Sluijsmans wil ik bedanken voor de goede en gezellige samenwerking. Doordat we beiden op een vergelijkbaar terrein werkzaam zijn, is het heel prettig om ideeën met elkaar uit te wisselen en samen te werken in ons onderzoek. Met het project 'Bewust en bekwaam toetsen' kunnen we ons gezamenlijk inzetten voor het bevorderen van de kwaliteit van goed toetsen en beoordelen.

Speciale dank voor Marcel van der Klink, Dominique Sluijsmans en Sanneke Bolhuis voor hun feedback op een eerdere versie van deze rede. Ook de medewerkers van de afdeling Grafische producties van Fontys wil ik hartelijk bedanken voor het mooie ontwerp van de omslag van dit boekje en de fijne samenwerking bij de vormgeving van de tekst.

Tenslotte dank aan Marcel, Wesley, Ryanne en Joëlle. Tilburg is niet om de hoek, maar de wetenschap dat jullie goed voor jezelf en voor elkaar zorgen als ik er niet ben, zorgt ervoor dat ik met een goed gevoel 's ochtends vroeg in de trein stap. En aan het eind vanmiddag hoop ik alleen dat de NS ook een beetje aan jullie denkt, zodat ik weer snel thuis kan zijn.

Ik dank u voor uw aandacht.

7. Referenties

- Baartman, L. K. J., Bastiaens, Th. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. M. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 153-177.
- Baartman, L. K. J., Prins, F. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. M. (2007). Determining the quality of competence assessment programs: a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 258-281.
- Balcetis, E., & Dunning, D. (2009). Wishful Seeing: More Desired Objects Are Seen as Closer Psychological Science.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-73.
- Blom, S. M. P. (in ontwikkeling). *Leerwinst expliciet krijgen vanuit zelfobservatie*. Praktijkpublicatie Lectoraat Leerstrategieën. Tilburg: FLOT.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989) Quantitative studies of student self assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- Broekkamp, H., Van den Bergh, H., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. & Rijlaarsdam, G. C. W. (2002). Will that be on the test? Perceived task demands and test performance in a classroom context. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 75-92.
- Bronkhorst, L. W. (2008). Quality standards for competence assessment programs: Description and rationale. Masterscriptie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Brown, G. T. (2006). Teachers' conceptions about assessment: validation of an abridged version. *Psychological reports*, 99, 166-170.

- Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, T. (1997) *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Brown, G. T. L., & Hattie, J. A. (2009, April). *Understanding teachers' thinking about assessment: Insights for developing better educational assessments*. Paper presented at NCME 2009 conference, San Diego, CA.
- Denis, J., & Van Damme, J. (2009). *Professioneel leren en professionele ontwikkeling van leraren*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Draaijer, S., & Hartog, R. (2007). Guidelines for the design of digital closed questions for assessment and learning in higher education. *e-Journal of Instructional Science and Technology*, 10(1).
- Fiddler, M., & Marineau, C. (2008). *Assessing Learning: Standards, Principles, and Procedure*. Chicago: Kendall Hunt Publishing Company.
- Gulikers, J., Sluijsmans, D., Baartman, L., & Bartolo, P. (2009). The power of assessment in teacher education. In A. Swennen and M. van der Klink (eds.) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*, 173-188. Dordrecht: Springer.
- Glerum, J. (2010). *Kwaliteit van Assessment in het Competentiegericht Middelbaar Beroepsonderwijs: een Case Studie*. Masterscriptie. Heerlen: Open universiteit.
- Gorissen, P. & Heijmen, I (2004). *Gezamenlijk ontwikkelen van toetsen*. E-learning trends 2004 - standaarden, technologie en eigendomsrecht (pp.21-22). Utrecht: Stichting Digitale Universiteit.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- HBO-raad (2008). *Werken aan kwaliteit*. Den Haag: HBO-raad.
- Hegender, H. (2010). The assessment of student teachers' academic and professional knowledge in school-based teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 151-171.
- Heijmen-Versteegen, I. L. H., & Peeters, V. G. M. (2002). *Waar ligt de grens? Cesuur bij voortgangstoetsing*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.

- Hendricks, F., Kok, J., & De Bruijn, J. A. (2008). De notenkraaker. *Expertise*, 5, 1-2.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *Onderwijsverslag 2008/2009*. Den Haag: Inspectie van het onderwijs.
- ISO (2009). *Toetsing: een vak apart*. Utrecht: Interstedelijk studenten overleg.
- Jaspers, M. & Heijmen-Versteegen, I. (2005). *Toetswijzer competentiegericht begeleiden & beoordelen in het Hoger Onderwijs*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Joosten-ten Brinke, D. (2008). *Assessment of Prior Learning*. Proefschrift. Heerlen: Open universiteit.
- Joosten-ten Brinke, D., Blom, S., & Meusen-Beekman, K. M. (in ontwikkeling). Hoe goed ken je jezelf? Zelfbeoordeling en zelfreflectie in het onderwijs. In J. Castelijns, M. Segers, & K. Struyven (Eds), *Evalueren om te leren*. Bussum: Coutinho.
- Joosten-ten Brinke, D., Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., & Jochems, W. M. G. (2008). The quality of procedures to assess and credit prior learning: Implications for design. *Educational Research Review*, 3(1), 51-65.
- Joosten-ten Brinke, D., & Sluijsmans, D. M. A. (2010). *De kwaliteitspiramide voor eigentijds toetsen en beoordelen*. Tilburg/Nijmegen: Fontys Lerarenopleidingen Tilburg/Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Koster, B., & Korthagen, F. (1997). Opleiden in een snel veranderende samenleving.; enkele aspecten van de professionalisering van lerarenopleiders. *PML-nieuwsbrief*, 2, 2-4.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching*, 14(5), 567-587.
- Longhurst, N., & Norton, L. S. (1997). Self-assessment in coursework essays. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 319-330.
- Linn, R. L. (1990). Admissions testing: Recommended uses, validity, differential prediction, and coaching. *Applied Measurement in Education*, 3(4), 297-318.

- Livingstone, D. W. (2000). Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 49-72.
- Michels, B. (2006). *Vershil moet er wezen*. Werkdocument. Enschede: SLO.
- Nedermeijer, J. & Pilot, A. (2000). *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Onderwijsraad (2010). *Advies. Een diploma van waarde*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ottesen, E. (2007). Teachers “in the making” building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 612-623.
- Paijmans, A. H. J. J., Oomens, A. M. e.a. (2010). Interviews met studenten FLOT in het kader van de Dialoog. [video] Tilburg: FLOT.
- Polder, K. J. (2004). *Het krachtenveld rond examinering in het mbo*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.
- Riksen, D. (2010). Digitaal toetsen. *SURF magazine*, 2, 6-8.
- Sadler, D. R. (2009). Grade integrity and the representation of academic achievement. *Studies in Higher Education*, 34(7), 807-826.
- Schuurs, U. & Verhoeven, L. (2010). *Meten van leerprestaties in het (v)mbo: assessment for learning en assessment of learning*. Onderzoeksrapport. Den Haag: PROO/NWO.
- Schuwirth, L. W. T., & Van der Vleuten, C. P. M. (2006). A plea for new psychometric models in educational assessment. *Medical Education*, 40, 296-300.
- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M., Araceli, T., Miki K., & Yin, Y. (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 295-314.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.

- Simons, P. R., & Lodewijks, H. (1999). *Het nieuwe leren. Over wegen die naar beter leren leiden*. Utrecht: University Press.
- Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënboer, J. J. G. (2002). Peer assessment training in teacher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 443-454.
- Sluijsmans, D. M. A. (2008). *Betrokken bij beoordelen* (Lectorale rede). Nijmegen: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.
- Sluijsmans, D. M. A., & Joosten-ten Brinke, D. (2010). Bewust en bekwaam toetsen. De effecten van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling door lerarenopleiders op hun toetspercepties, toetskennis en toetskunde. Projectvoorstel. Nijmegen/Tilburg: HAN/FLOT.
- Straetmans, G. J. J. M. (2006). *Bekwaam beoordelen en beslissen* (Lectorale rede). Deventer: Saxion Hogescholen.
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and teaching*, 14(5), 531-542.
- Van Berkel, A. E. & Bax, H. J. M. (2006). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Van de Sande, R. A. W., Arts, J. G., Horlings, C., Jongenelen, A. J. B., Van Bers, C. A. M., & Joosten-ten Brinke, D. (2010). *Toetsvisie en beleid bij Fontys lerarenopleiding Tilburg*. Beleidsnotitie. Tilburg: FLOT.
- Van der Vleuten, C. P. M. & Schuwirth, L. W. T. (2005). Assessing professional competence: from methods to programmes. *Medical Education*, 39, 309-317.
- Van der Vleuten, C. P. M., Verwijnen, G. M., & Wijnen, W. H. F. W. (1996). Fifteen years of experience with the progress testing in problem based learning curriculum. *Medical Teacher*, 18(2), 103-109.
- Van Til, C. T. (1998). *Voortgang in voortgangstoetsing. Studies naar de aansluiting van de voortgangstoets op probleemgestuurd onderwijs*. Proefschrift. Wageningen: Ponsen & Looijen.

Vlasceanu, L., Grünberg, L., & Parlea, D. (2007). *Quality Assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions*. Boekarest: Unesco.

Vos, H., Kloppenburg, M. & Tomson, O. (2010). Optimale uniforme scoringsregels voor innovatieve vraagvormen. *Examens, tijdschrift voor de toetspraktijk*, 3 21-24.

Curriculum vitae

Desirée Joosten - ten Brinke is 30 januari 1967 geboren in Zevenaar. Zij studeerde Toegepaste Onderwijskunde aan de Universiteit Twente. In 1990 studeerde zij af bij prof. Dr. Wim van der Linden aan de vakgroep Onderwijskundige Meetmethoden en Data-analyse. Het onderwerp van haar scriptie was 'het gebruik van open vragen of meerkeuzevragen bij volwassen studenten'.

In 1990 is zij als toetsdeskundige gaan werken bij de Open Universiteit. Daar heeft zij tot 1997 gewerkt bij de afdeling voor kwaliteitsbewaking van toetsing en itembanking en is zij betrokken geweest bij de ontwikkeling van het geautomatiseerde toetsservicesysteem sys. Vanaf 1997 is zij werkzaam bij de afdeling CELSTEC, Centre for Learning Sciences and Technologies met de focus op onderzoeks- en ontwikkelprojecten die betrekking hebben op toetsen en beoordelen. Ze was onder andere betrokken bij de toetsing en beoordeling van studenten in het methodologie onderwijs van psychologie en de ontwikkeling van een conceptueel model voor assessment. Tussen 2004 en 2006 was zij werkzaam voor het Ruud de Moor Centrum. Daar was zij betrokken bij de ontwikkeling van formatieve assessments in een online leeromgeving voor zij-instromers en beginnende docenten in het onderwijs. In deze omgeving kunnen leraren aan de hand van videobeelden, opdrachten en feedback werken aan hun persoonlijke ontwikkeling.

In 2008 is Desirée gepromoveerd op het proefschrift Assessment of Prior Learning, onder begeleiding van dr. Dominique Sluijsmans en prof. dr. Wim Jochems. Tussen 2004 en 2010 heeft zij trainingen en workshops met betrekking tot EVC verzorgd. Tussen 2008 en 2010 was zij projectleider computergebaseerd toetsen bij de Open universiteit. Het doel van dit project is het OU-breed invoeren van computergebaseerd toetsen. Momenteel werkt zij als onderzoeker bij het programma Learning & Cognition van CELSTEC.

Vanaf april 2010 combineert zij haar functie bij de Open universiteit met haar functie als lector Eigentijds toetsen en beoordelen aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

Uitgever: Fontys Hogescholen

Copyright © 2010

Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opname of op enig andere manier, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever Fontys Hogescholen en de auteur Desirée Joosten - ten Brinke.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16b en 17 auteurswet 1912 dient men daarvoor de wettelijke vergoeding te voldoen aan Stichting Reprorecht, Postbus 882, 1180 AW Amstelveen. Voor het overnemen van één of enkele gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers of andere compilatiewerken dient men zich te wenden tot de uitgever Fontys Hogescholen en de auteur Desirée Joosten-ten Brinke.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior written permission of the publisher and the author.

Performance assessments

Mondelinge tentamen

Item

Open vraag

Holistisch beoordelen

Betrouwba

Beoordelingsmodel

Non-formeel leren

Relevantie

Toetsmatrijs

Feedback

Cijfers

Objectiviteit

Digitale toetsing

Checklist

Efficiëntie

Bruikbaarheid

Diagnos

leven lang leren (LLL)

N

Toetsmatrijs

Informeel beoordelen

Reflectie

Toets

Portfolio assesement

Toetsstrategieën

Vaardigheidstoets

Moeilijkheidsniveau

ht toetsen

Toetsresultaat

Slaagpercentages

Formeel beoordelen

stische toets

Voorkennistoets

ormatief beoordelen

oetsprogramma

angst



Dr. Desirée Joosten-ten Brinke

